

# **UM OLHAR PSICOLÓGICO ACERCA DO PAPEL DO EDUCADOR PERANTE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Rita de Cássia de Almeida Marinho\*<sup>1</sup>

## **RESUMO**

O presente artigo visa retratar, através de um enfoque psicológico, problemas de aprendizagem, suas várias definições e implicações; o papel do educador diante da complexidade desses problemas, de modo a intervir construtivamente e efetivamente na superação ou melhoria dos mesmos, potencializando o seu papel enquanto educador, evitando atitudes excludentes e discriminatórias.

**Palavras-chave:** Problemas de aprendizagem. Dificuldades de aprendizagem. Distúrbios de aprendizagem. Papel do educador.

## **ABSTRACT**

The aim of this article is to portray, through a psychological approach, learning disabilities, their various definitions and implications; the role of the educator in face of the complexity of those problems in order to interfere constructively and effectively in overcoming or improving such problems, developing his performance as an educator, avoiding excluding and discriminating actions.

**Keywords:** Learning disabilities. Learning difficulties. Learning disturbs. Educator's role.

Para uma melhor compreensão acerca das dificuldades de aprendizagem, se faz necessário primeiramente entender o conceito de aprendizagem, para que assim então se possam compreender melhor os desvios no ato de aprender. Não se encontra em psicologia uma única definição de aprendizagem. São várias as abordagens que a explicam, como neurobiológicas, comportamentais, desenvolvimentais, entre outras.

---

\* Mestranda em Educação, área Psicologia Educacional (UNICAMP), Pós-Graduada em Psicopedagogia (UFRJ), Graduada em Psicologia (FAPPA).  
E-mail: [ritaamarinho@terra.com.br](mailto:ritaamarinho@terra.com.br)

Para que ocorra o processo de aprendizagem, três fatores devem estar funcionando de maneira harmônica: o biológico, o psicológico e o social. Segundo a abordagem neurobiológica, necessitamos de um estímulo (informação), que entra no organismo através das vias sensoriais, atinge as áreas cerebrais responsáveis pela recepção, processamento e julgamento da informação, e então parte para uma ação motora (resposta). Desta forma, a aprendizagem pode ser compreendida como um processo que envolve uma série de sistemas que, interligados, levarão ao aprendizado.

Rotta (2006) complementa: aprendizagem depende de um contingente genético do indivíduo, associado ao ambiente em que se encontra inserido, além de receber influências do afeto e das funções cognitivas do ato de aprender.

O conceito de aprendizagem não deve se restringir a fenômenos que ocorram exclusivamente na escola, como resultantes do processo de ensino; o termo designa-se a um sentido amplo e sofre interferência de fatores intelectuais, motores, físicos, sociais e emocionais (JOSÉ; COELHO, 2002).

Quando ocorre uma falha neste processo, intrínseca (genética) ou extrínseca (experiência), pode-se dizer que o indivíduo está apresentando dificuldade em relação ao aprendizado. Dificuldade de aprendizado é um termo amplo e genérico, que abrange uma série de problemas (ROTTA, 2006).

Embora as dificuldades de aprendizagem e suas implicações tenham se tornado mais intensamente foco de pesquisa nos últimos anos, elas ainda carecem de entendimento pelo público de uma forma geral (SMITH; STRICK, 2001), especificamente em relação aos termos designados para entender o mesmo fenômeno, muitas vezes empregados de forma inadequada, tais como “distúrbios”, “dificuldades”, “problemas”, “discapacidades” e “transtornos” (OHLWEILER, 2006).

O termo “learning disabilities” foi utilizado em 1962 por Samuel Kirk, um psicólogo da Universidade de Illinois, para referir-se a “um distúrbio ou atraso no desenvolvimento em um ou mais processos da linguagem, leitura, soletração, escrita ou aritmética; resultado de uma possível disfunção cerebral e não de um retardo mental, falta de estimulação ou de fatores culturais ou instrutivos” (LYON et al., 2001, p.260).

Na década de 60, o termo “learning disabilities” ganhou rápida aceitação nos Estados Unidos, especialmente por pais que tinham filhos com dificuldades acadêmicas e por profissionais interessados nessas dificuldades (LYON et al., 2001).

Em 1975, a elucidação do termo “learning disabilities” foi modificada nos Estados Unidos pela Lei Pública 101-476, e sua definição passou a se referir a crianças que apresentavam “uma ou mais dificuldades nos processos básicos que envolviam o compreender e utilizar a linguagem falada ou escrita, na qual poderiam manifestar inabilidades para ouvir, falar, escrever, ler ou realizar cálculos matemáticos” (GIACHETTI, 2002, p.39). Porém, não deveriam ser decorrentes de problemas auditivos, visuais e cognitivos, primários a esta dificuldade.

Faz-se necessário estabelecermos uma diferenciação entre os termos dificuldades e transtornos de aprendizagem, numa tentativa de estabelecer uma melhor comunicação entre os profissionais atuantes na área da aprendizagem (OHLWEILER, 2006).

As dificuldades de aprendizagem podem ser entendidas como passageiras, decorrentes de metodologia inadequada de ensino, falta de assiduidade do aluno, problemas pessoais, familiares ou psicológicos, e tendem a desaparecer com o auxílio adequado (MOOJEN; COSTA, 2006; MOOJEN;

FRANÇA, 2006). Podem também ser secundárias a outros quadros diagnósticos, como doenças neurológicas e crônicas, transtornos, deficiência mental ou alterações das funções sensoriais (OHLWEILER, 2006).

Os transtornos de aprendizagem podem ser definidos como uma inabilidade específica, de leitura, escrita ou matemática e os indivíduos acometidos por estes transtornos apresentam resultados abaixo da média “para seu desenvolvimento, sua escolaridade e capacidade intelectual” (OHLWEILER, 2006). Não são decorrentes de outros comprometimentos, como neurológicos, sensoriais, ou emocionais (MOOJEN; FRANÇA, 2006).

Nesta mesma tentativa de facilitar a comunicabilidade entre os multiprofissionais envolvidos nas áreas de educação e saúde, Moojen (2003) propõe uma classificação única, classificando-os em duas categorias: dificuldades (naturais ou primárias e/ou secundárias) e transtornos. As dificuldades primárias referem-se aos problemas apresentados pelos educandos ao longo de sua vida acadêmica, causadas por aspectos evolutivos e/ou pedagógicos, de ordem transitória, passíveis de desaparecer conforme o auxílio recebido, chamadas assim de naturais ou primárias. As dificuldades secundárias são assim chamadas por serem decorrentes de outros quadros diagnósticos, como deficiência mental, sensorial, quadros neurológicos e transtornos emocionais significativos e outros transtornos que afetam o desenvolvimento humano. Os transtornos, conhecidos como transtornos específicos de aprendizagem, podem ser de três tipos: da leitura, da expressão escrita (ou soletração) e da matemática.

Desta forma, os transtornos de aprendizagem podem ser caracterizados por uma disfunção, e sua descrição pode ser encontrada em manuais internacionais de diagnóstico, como DSM-IV-TR e CID-10; ambos os manuais apontam para dificuldades de classificação do termo, sendo que os transtornos devem ser diferenciados das dificuldades transitórias que podem ocorrer durante o processo de escolarização (OHLWEILER, 2006).

O Manual Diagnóstico e Estatístico dos Distúrbios Mentais (DSM-IV, 1995) caracteriza as dificuldades de aprendizagem como um “Distúrbio”, um “Transtorno”, um desempenho acadêmico significativamente abaixo da média esperada para uma idade cronológica, escolarização e nível de inteligência. Geralmente, as crianças apresentam a inteligência na faixa da média à superior e desempenho inferior em uma ou mais áreas (leitura, escrita e aritmética).

O CID-10 (Código Internacional de Doenças, 1993) define as dificuldades de aprendizagem como “Transtornos Específicos do Desenvolvimento das Habilidades Escolares”. Em ambos os manuais encontram-se descritos os critérios diagnósticos para o Transtorno da Aprendizagem.

A etiologia dos transtornos de aprendizagem não se encontra bem definida; alguns estudos apontam para uma etiologia multifatorial, com a participação dos fatores genéticos e ambientais “os genes atuam em características multifatoriais de maneira probabilística, e não determinística” (BAU, 2006, p.63), ou seja, o indivíduo pode ou não desenvolver o problema.

Talvez o maior benefício de conhecimento da etiologia deva-se à possibilidade de uma intervenção precoce e efetiva.

Com relação às dificuldades de aprendizagem, estas podem ser de origem emocional, pedagógica, cultural, social ou cognitiva. Não são consideradas como uma disfunção, mas como uma

dificuldade em relação ao processo de aprendizagem. A dificuldade de aprendizagem pode ser entendida como um conjunto de sinais que provocam uma série de perturbações no aprender da criança, interferindo no processo de aquisição e manutenção da informação (OHLWEILER, 2006).

Fernández (2001) define a dificuldade de aprendizagem como uma situação “que provém prioritariamente de causas que se referem à estrutura individual e familiar da criança”. Para a autora, o fracasso do aluno afeta o seu aprender, sem aprisionar a sua inteligência.

Uma dificuldade de aprendizagem não é necessariamente ou exclusivamente de ordem orgânica, física, emocional ou funcional e pode ser entendida como um sintoma, um sinal de descompensação, que expressa algo e possui uma mensagem. Não sendo permanentes, são passíveis de transformação (PAROLIN, 2002).

São inúmeras as variáveis que podem intervir no processo de ensino e aprendizagem, processos estes intimamente relacionados, como as duas faces de uma mesma moeda, estando de um lado o ensino, com todo o seu sistema educacional, incluindo seus educadores, e, de outro lado, o educando, o ser aprendiz e todos os fatores que intervêm, formando assim uma estreita ligação entre o ser que ensina e o ser que aprende. (CARVALHO, 2006)

Para Paín (1986), a aprendizagem depende da “articulação de fatores internos e externos do sujeito”, referindo-se ao organismo: sua infra-estrutura, que o leva a registrar, gravar e reconhecer tudo o que o cerca, através dos sistemas sensoriais; ao desejo: sua estrutura inconsciente, que representa o “motor” da aprendizagem; as estruturas cognitivas: representando tudo aquilo que está na base da inteligência; e, por último, a *dinâmica* do indivíduo: referindo-se às respostas do sujeito à realidade que o cerca.

Quando pensamos no processo de aprendizagem como um todo, não se pode apenas olhar para o comportamento manifesto do aprendente, e sim levar em consideração a dinâmica interativa entre os fatores psicológicos, biológicos, sociais, culturais e pedagógicos que influenciam no ato de aprender, fazendo-se necessária uma quebra de paradigmas no que se refere ao entendimento do sujeito como um todo, e não de forma fragmentada (FUGALI, 2001).

Neste sentido, todo profissional que trabalhe com educação deve refinar o seu olhar frente ao aluno que apresente dificuldades ou transtornos de aprendizagem, levando em consideração a sua individualidade, singularidade e peculiaridades, bem como as diferenças entre os indivíduos, adotando uma visão sem preconceitos daquilo que considera “divergente da norma”.

A compreensão, aceitação, auxílio e apoio do educador diante das dificuldades ou transtornos de aprendizagem que seus alunos apresentam são fundamentais para uma educação bem-sucedida. Ainda assim, muitas vezes faz-se necessário o encaminhamento a outros profissionais, a fim de somar esforços no auxílio à superação dos problemas do educando. Importante, neste aspecto, clarificar que o fato de haver outros profissionais atuando concomitantemente com o educador não o exime da responsabilidade e do dever de auxiliar o seu aluno, que em algum momento pode apresentar problemas em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Durante este percurso, uma auto-análise do educador pode auxiliar não só o educando, mas a ele mesmo, pois “muito ensinam os que aprendem e muito aprendem os que ensinam” (CARVALHO, 2002). O educador deve se auto-avaliar constantemente, evitando conotações pejorativas,

discriminadoras e excludentes. O preconceito nada mais é do que o conceito antecipado de algo, pela sua subjetividade, possui um aspecto positivo ou negativo. No caso de negativo, possui uma conotação pejorativa. De nada adiantam campanhas e leis contra a discriminação, se na convivência diária, na inter-relação entre educadores e educandos, esta concepção não for modificada. Esta referência não se aplica somente à discriminação racial, econômica, social e familiar, mas essencialmente àquela que se enraíza nas anteriores, definindo assim o sucesso ou o fracasso do educando, limitando sua capacidade de aprender.

Ajuriaguerra e Marcelli (1998) definem a reciprocidade das interações entre a criança e a escola, entendendo-se que, como escola, pode-se enquadrar o educador como parte deste processo, como “dificuldades da criança na escola e dificuldades da escola com a criança” (p.313). Houve um tempo em que os problemas eram atribuídos à própria criança, tida como desviante do padrão, patológica ou doente, e que necessitava de uma estrutura adaptada. De outro lado, eram atribuídos à escola, como inadequada e geradora do fracasso escolar.

Foi por este prisma que o estudo dos problemas de aprendizagem passou por muitas décadas, entre essas contradições, de um ponto de vista puramente moral e médico-patológico (a criança como causadora) e, de outro lado, um ponto de vista sociológico (a escola como causadora).

Quando se fala em dificuldades de aprendizagem, não se pode desconsiderar a tríade criança/família/escola. Ajuriaguerra e Marcelli (1998) trazem uma importante contribuição com relação a esses três parceiros: na *criança* devem-se distinguir as possibilidades (as capacidades físicas e psíquicas) e o desejo de aprender (motivação de origem individual, familiar ou social); na *família*, a dinâmica das trocas intra-familiares e o seu envolvimento com a escola; e o terceiro lado deste triângulo, a *escola*, que vem sofrendo muitas modificações desde a década de 70, porém ainda insuficiente para a compreensão, aceitação e auxílio efetivo aos que apresentam dificuldades ao longo deste percurso de ensino e aprendizagem.

Mesmo com as mudanças sofridas pela escola como um todo, permanece inalterado o seu papel de proporcionar desenvolvimento e aprendizagem, devendo modificar-se sempre que necessário, para um melhor aproveitamento dos educandos.

Diante dos problemas enfrentados pelos educandos, quando inseridos em uma condição de exclusão, Cordié (1996) levanta três hipóteses que os educandos podem desenvolver: “*a não passividade*” – o aluno passa a reagir por meio de distúrbios de comportamento, para compensar o seu fracasso, procura se fazer notar por meios que não os escolares, aceitando a rejeição; “*aceita passivamente o seu fracasso*” – o aluno incorpora o rótulo que lhe foi atribuído e passa a agir como tal, habituando-se a ele e aceitando o seu fracasso; e, como última hipótese, “*tudo se acomoda, sejamos decididamente otimistas*” – ao invés de ser ressaltado, o que o aluno não consegue, ressalta-se e encoraja-se por seus esforços e progressos alcançados.

Algumas concepções subordinam o processo de aprendizagem às estruturas da cognição e da inteligência. Portanto, ao se falar em problemas de aprendizagem, não se pode excluir o significado do conceito inteligência, embora não haja em psicologia um consenso sobre esta natureza.

O conceito inteligência tem sido usado de forma muito diversa em psicologia. O primeiro teste de inteligência foi criado no início do século XX, por Alfred Binet, desenvolvido por Terman, na

Universidade de Stanford, Califórnia (Stanford Intelligence Scala), e testava as habilidades das crianças nas áreas verbais e lógico-matemática; inicialmente, sua finalidade era prever o sucesso ou o fracasso das crianças nas séries iniciais da escola, de modo que a criança com “maior inteligência” teria mais facilidade de encontrar respostas para a resolução de problemas e, de modo geral, melhor capacidade para aprender novos conceitos, de forma rápida e eficiente. Neste aspecto, a inteligência é vista como a chave para o sucesso ou o fracasso escolar.

Pesquisas embasadas no desenvolvimento cognitivo e neuropsicológico criticam esta definição, definindo as habilidades cognitivas como bem mais diferenciadas e específicas do que se acreditava (GARDNER, 1995). O mesmo autor sugere que a inteligência “tem mais a ver com a capacidade de resolver e criar produtos em ambientes com contextos ricos e naturais” (apud ARMSTRONG, 2001, p.13). Em sua teoria das inteligências múltiplas, Gardner tentou expandir a capacidade humana para além dos contornos do escore de QI. Assim, entende que as pessoas apresentam competências diferentes, múltiplas inteligências, portanto, um aluno que tenha poucas habilidades lingüísticas pode ter grande habilidade em outra área, como a espacial, por exemplo.

Além de diferentes competências, as pessoas possuem diferentes saberes, interesses, habilidades, contextos socioemocionais, histórias e potenciais, e são essas diferenças que produzem a singularidade de cada um. Compreender essas diferenças faz parte da formação do educador, e cabe à escola construir estruturas e instrumentos que atendam às peculiaridades e necessidades de seus alunos.

Ainda nos dias de hoje, esta visão encontra-se multifacetada para a escola atual, em que se fala muito em inclusão e o que se vê é uma verdadeira exclusão de alunos que divergem dos padrões tidos como “normais”. A escola, o sistema educacional, deve priorizar o preparo de seus professores, conhecer suas crenças, seus domínios teóricos, sua competência prática. Deve respeitá-los e intervir construtivamente em sua prática, organizando grupos de estudo com trocas de experiências, viabilizando o processo de ação-reflexo-ação, desenvolver estratégias de ensino criteriosas e fundamentadas.

O educador, por sua vez, deve priorizar a aprendizagem significativa, levando em consideração a bagagem que cada educando traz consigo, suas experiências, hábitos, atitudes, capacidades, habilidades, competências, conhecimentos e carências, além de suas diferenças culturais e sociais; criar um clima acolhedor, adequando sempre que necessário suas atividades aos interesses, possibilidades e necessidades de seus alunos, a fim de viabilizar a superação dos seus problemas em relação ao processo de ensino e aprendizagem; desenvolver estratégias de ensino que respeitem as diferenças individuais, suas necessidades e seus temores enquanto ser aprendiz; promovendo efetivas mudanças em sala de aula que visem uma melhoria na qualidade de atendimento, além de favorecer a quebra de paradigmas por parte de alguns educadores, na aceitação e desafio da educação em lidar com a heterogeneidade. A busca da homogeneidade apenas seleciona, classifica, compara e rotula os alunos, desconsiderando suas características individuais. O planejamento escolar deve levar em conta estas diferenças, de modo que sejam criados recursos para se lidar com elas. Uma vez que a escola tenha esgotado os seus recursos, faz-se necessário procurar parceiros que contribuam para a compreensão e superação dos problemas enfrentados pelo educando.

O educador pode atuar, assim, de forma individualizada, valorizando a área em que o aluno apresente mais facilidade, uma boa alternativa para a promoção do aprendizado, evitando rotular um aluno que não consegue aprender da mesma maneira que a maioria de sua faixa etária como sendo portador de alguma deficiência. Parolin faz uma observação bastante pertinente: “ser diferente não é bom nem ruim, a priori, é só diferente” (2002, p.124).

Desta forma, podem colaborar para a construção de um novo aprendiz, possibilitando o nascimento de cidadãos dignos e felizes, oferecendo-lhes instrumentos que melhor atendam as suas peculiaridades e diferentes necessidades.

## REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-IV-R*. 4ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- ARMSTRONG, T. *Inteligências Múltiplas na Sala de Aula*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BAU, C.H.D. Genética da Aprendizagem. In: ROTTA, N.T.; OHLWEILLER, L. e RIEGO, R.S. *Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BEE, H. *A Criança em Desenvolvimento*. 7ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CARVALHO, R.E. A Exclusão como Processo Social. In: 6º *Simpósio Nacional sobre Distúrbios de Aprendizagem*. São Paulo: 2002. P.289-307.
- Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: Artmed, 1993, p.351.
- CORDIÉ, A. Fracasso Escolar, patologia do nosso tempo? In: *Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FERNÁNDEZ, A. *Os Idiomas do Aprendente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Inteligência Aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- GARDNER, H. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GIACHETI, C.M. Diagnóstico e Intervenção Multiprofissional das Crianças com Dificuldades de Aprendizagem. In: 6º *Simpósio Nacional sobre Distúrbios de Aprendizagem*. São Paulo, 2002. p.37-44.
- JOSÉ, E.A. e COELHO, M.T. *Problemas de Aprendizagem*. 12ed. São Paulo: Ática, 2002.
- LYON, G.R.; FLETCHER, J.M.; SHAYWITZ, S.E.; SHAYWITZ, B.A.; TORGESEN, B.F.; MADEIRA, B.F.; SCHULT, A. e OLSON, R. *Rethinking Learning Disabilities*. Chaper 12. Progressive Policy Institute. 2001. p.259-287. Disponível em:  
[http://www.worldlingo.com/SjGle6L454488vpVPLggfCs2l\\_Fnb3Q9F/msowin11?serv...](http://www.worldlingo.com/SjGle6L454488vpVPLggfCs2l_Fnb3Q9F/msowin11?serv...)
- Acesso em: 27/09/2008.
- MARCELLI, D. *Manual de Psicopatologia da Infância de Ajuriaguerra*. 5ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

- MOOJEN, S. Caracterizando os transtornos de aprendizagem. In: BASSOLS, A.M. S. et al (Orgs). *Saúde Mental na Escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003. p.21-23.
- MOOJEN, S. Semiologia psicopedagógica. In: ROTTA, N.T.; OHLWEILLER, L. e RIEGO, R.S. *Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.103-112.
- PAÍN, S. *Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- PAROLIN, I.C.H. *As Dificuldades de Aprendizagem e as Relações Familiares*. In: 6º Simpósio sobre *Distúrbios de Aprendizagem*. São Paulo, 2002. p.117-126.
- ROTTA, N.T.; OHLWEILER, L. e RIESGO, R.S. *Transtornos de Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SCOZ, B.J.L. Diferentes Abordagens do Problema de Aprendizagem. In: *Psicologia e Realidade escolar: o problema escolar da aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SMITH, C. e STRICK, L. *Dificuldades de Aprendizagem de A à Z*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- STROILI, M.H.M. *Auto-Estima e sua Relação com a Aprendizagem*. In: 6º Simpósio Nacional sobre *Distúrbios de Aprendizagem*. São Paulo, 2002. p.241-255.